



TITLE:

教育実践における「通念」の解体 と「気づき」：教育の新しい物語の ために

AUTHOR(S):

鈴木, 卓治

CITATION:

鈴木, 卓治. 教育実践における「通念」の解体と「気づき」：教育の新しい物語のために. 臨床教育人間学 1999, 1: 39-59

ISSUE DATE:

1999-03-31

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/196953>

RIGHT:

教育実践における「通念」の解体と「気づき」

— 教育の新しい物語のために —

鈴木卓治

1 現代社会における教師像の揺らぎ

子どもによる衝撃的な事件が発生する度にそして『教育白書』が発表される度に、ジャーナリズムは「学校教育が危機に瀕している」という現状を告発し続け、学校教育に対する危機意識は、最早時代の空気となるに至っている。現場における教師は、その気分を色濃く反映した学校批判・教師批判の言説に厳しく対峙しながら、毎日の教育実践に取り組んでいる。

実際の学校教育に携わる中で痛感することは、スクールカウンセラーの配置や受験産業の隆盛といった学校内外の教育環境の変動によって、学校教育における教師としての実質的な機能が急激に細分化し、学校教育全般が「エキスパートの文化」へと分散化されて、教育の「専門家主義」化の様相を呈しているということである。このような学校教育の分業化・専門化の進展は、教師の「不能化」を招来する危険性を有し、学校が存立する基盤と教師であることの意義への問い直しを執拗に迫り続けていると言える。今日ほど、学校教師に、日常的な教育実践の中から教育が内包する意味や可能性を掘り起こし、教育の価値を再発見し、教育を語る新しい言葉で教育の新しい物語を綴っていくことが強く求められている時はないと感じられてならない。

2 教師と生徒の「隔たり」

— 教育現場における実際の経験から —

教師が子どもとかかわる中で、どのような問題にぶつかり、何に悩むのかという教育現場の実際を考えていくために、私とある生徒との1年間のかかわりについて述べていく。

1994年3月、公立普通（男子）高校のクラス担任（当時26歳、教職4年目）として初めて卒業生・44名を送り出した。卒業式の時、自分のクラスの生徒の中で一番眼差しを

注いだのはHであった。Hは、3年生に進級してから初めて受け持った生徒で、他の生徒よりも一歳年長で体格も良いため、他の生徒達の間では妙に大人びた同級生として一目置かれている存在であった。教師の間では、欠席遅刻早退が多く成績の芳しくない生徒という見方が定着しており、前担任（当時37歳、男性、Hの1年次と2年次の担任）からは「無断欠席が多く『問題』のある要注意の生徒」として引き継ぎを受けた。

受け持った4月から、クラス内の生徒達の中でも特にHに関しては、そのかかわり方に注意を払った。当時の私は、教職4年目で初めて卒業生を送り出すということで、担任教師としての気負いが強く、自分とのかかわりを通してHの「問題」を解消させようとした。Hが、強制的にではなく、今なぜ規律ある学校生活を送りそして勉強することが必要なのかを心から納得し、H自身によって過去2年間の気ままな行動が内発的に改められるには、私とHとの信頼関係が強く結ばれることが先ず重要だと考えた。そして、お互い理解し合えるように、Hと接する場をできるだけ多く持とうとし、朝と帰りのHRの前後に、私から必ず挨拶の言葉を掛けるようにした。そして、時間があれば、クラスへ自然な形で姿を現わし、一言でもいいからHと言葉を交わすように努めた。

このような私からの働き掛けに対し、Hは、初めは言葉を掛けても返事をしなかったが、次第に軽くお辞儀をするようになった。それから、気分のよさそうな時には無表情ではあるが言葉で挨拶を返し、自分の事を少しずつ話してくれるようになった。つまり、Hが「語り手」として自身の話を語り始め、これに対し私は「聞き手」としての役割に立ち始めたのであった。このことは、教師の側で自覚していた訳ではなく、Hが教師である私を「聞き手」に見立てて「語り手」として話し始め、「語る生徒－聞く教師」の関係が生まれたのである。しかし、後述するように、語られる話を媒介とする「語り役」の生徒と「聞き役」の教師という関係は、すぐに分裂し破綻していった。つまり、「聞き役」であった教師が、逆の立場である「語り役」として話し始め、一方的に説教することによって生徒は話すのを止めてしまい、「教え、注意し、説教する教師」と「教えられ、注意され、説教される生徒」の関係に転落していくのである。Hが卒業するまでの1年間の「教師－生徒」の関係を「聞き役」と「語り役」という観点から考えてみると、部分的には「聞き役」としての教師の姿が現れてくるのであるが、また直ぐに教師が説教する「語り役」の立場に逆転することによって、生徒が語るのを止めてしまい、結局「説教する教師－説教される生徒」という通念的な「教師－生徒」の関係に戻ってしまうという、この繰り返しが卒業まで続いていくのである。

4月中旬から始めた他の生徒との面談から、他の生徒の目には、いつも一人でいて授業中も休み時間も寝てばかりいる「得体の知れないおやじ」と映っているということが分かった。一方H本人は、面談の時に「年下の友達はいらない」と考えており、将来については「まだ決めていない」と強い語調できっぱりと言った。面談中のHは、無表情のまま終始うつむき加減の状態であって、「ああ」「ううん」という言葉にならない発話が多く、ずっと貧乏揺すりをしている等、明らかに私との対話を拒否する態度を示した。

その後突然、無断での欠席早退を5月下旬から繰り返し始めた。理由を聞いても黙ったままで、何回となく面談を重ねても毎回悪びれた風もなく「今度は気をつけます」という返事をぶっきらぼうに繰り返すばかりであった。家庭に協力を求め、時には苛立って感情的に「ふざけるな!」と厳しく叱ったが、身勝手な行動は相変わらず続き、日に日に学校からHの足が遠のくと共に担任の私からもどんどん離れていってしまうような焦燥感に駆られた。クラス日誌の欠席早退の氏名欄にHの名前が記される日が多くなるにつれて、安易に早退を願い出る生徒が始められるようになり、HRの時に声高に欠席早退をなくすよう指導しなければならなくなった。

6月下旬、今日は久々にきちんと登校したと胸を撫で下ろしていると、国語担当のA先生から、“授業中Hが寝ているのを注意したところ「うるせえ!」と暴言を吐いたので厳しく叱った。すると、ふて腐れた態度を取ったので授業が終わるまで教室の後ろに正座させておいた。最近欠席が急に増えているし「お宅の指導はどうなっているのか」と注意される出来事が起きた。この時は直ぐ相談室に呼び出し、怒鳴りたい気持ちを押さえ平静を装い、言葉を荒げず今の気持ちを率直に聞こうとした。しかし、何を言っても能面のような表情で口をきっと閉ざし、二人の間には長い沈黙の時間が流れていった。家庭内でも親との会話が完全に途絶えてしまっていることを母親から聞いており、一体何がこのような状況に追い込んでしまっているのかと考えながらも、取った行動の善悪のけじめだけはつけなくてはいけないと思い、A先生の所へ謝りに行くよう静かに言った。実際行くかどうか内心とても不安だったが、その日の放課後A先生から「きちんと謝りに来た」と連絡が入った。その瞬間「まだ自分とHとの関係は完全に切れてしまったわけではない、このようなことがまた起こるかもしれないが何とかHとやっていける」と自然に思えた。今考えてみると、ともするとHの不可解な言動の原因を全て家庭環境に押し付け、Hとのかかわりを放棄し、その分クラスの他の生徒達との関係を深めていった方がいいのではと考えることが何度かあった。しかし、この出来事により「私とHとの関係は所々綻びてはいる

がまだつながつている」という確信を持つことができたので、Hが卒業するまで打算を働かせたり体裁を繕うことなしに、腰を据えてかかわりを保っていくことができたと思える。

その後のHは、依然として無断の欠席遅刻早退を繰り返し、この状況が続くと欠席時数が超過して卒業できなくなる恐れが出てきた。問題行動が発生する度に、話し合いの場を持ち、次回は必ず担任の私に直接断ってから早退をし欠席する時は忘れずに連絡するように約束をさせた。この時私は、無意識のうちにHを自分の考える「粹」に必死にはめ込もうとしていることに気づかなかった。コミュニケーションの回路が開かれておらず「語り役」と「聞き役」の関係が成立していない状態で、いくらHに約束を守らせようとして話をしても単なる一方的な説教でしかないことに気づくべきであり、早退欠席というシグナルの「意味」を考えることが、この時必要であったのである。5月に突然始まった無断欠席早退そのものが、教師に対する無言の意思表示であり、私や教師集団の間で定着しているHを理解する固定した「粹」を挑発し、「粹」を崩しにかかっているHからの強い働き掛けであったのである。この時点での私は、自分の「粹」が挑発を受けているとは全く思ってもよらないことであり、「粹」の存在にさえも全く気づかずにいたのである。つまり、Hとかかわっていても「H」が見えていなかったのもあり、「自分自身」も見えていなかったのである。

Hとのかかわりを持った1年間は、H個人の指導と平行して、クラス担任として他の43名の進路指導、放課後の補習、部活動の指導等をしなければならない立場にあり、Hとのかかわりだけに専念することはできなかった。このような状況の下、身体的にも精神的にも疲労が重なり、帰宅しても多忙感や疲労感が癒されず、常に苛立った日々を送っていた。この時の私のHをみる眼は極端に狭まって単純化し、“登校できているのか、いないのか”という一元的な見方でしか考えることができなくなっていたのである。

夏休み明けの9月以降、Hは、HRや私の授業中に馴々しい態度を取ったり言葉遣いが度を超すようになり、その場で注意してもにやにや笑い、知らないふりをするようになった。何回となく繰り返される面談の中で、自分は他の生徒とは違う“特別な”関係にあるのだという思いをつくり上げていたのであろう。この時厳しく注意すべきなのかそれとも敢えて黙認すべきなのか、判断に迷い立往生してしまう場面が多かった。実際には、もしHを生徒達の目の前で厳しく叱責したならば、今現在クラスの中で孤立しているHを完全に浮き上がった存在にしてしまい、別の問題行動を誘発させることになってしまうことが強く懸念され、短絡的にその場で直ぐにH個人を責め咎めることはできず、ほとんどの場

合黙認することが多かった。また一方で、担任としてクラス全体にHの言動のけじめをつけなくてはならず、H個人の指導とクラス全体の指導をどう両立させていけばよいかに悩み続けなければならなかった。

このようなHの態度は、心配していたように他の生徒達にも影響を与えた。「何故Hだけを特別扱いするのか」と私に直接問う生徒も現れ始め、これ以上黙認していたら、クラス全体のまとまりがつかなくなってしまうと感じられた。自分の弱みを見せるようで嫌だったが、担任としてクラスの生徒にけじめをつけられずにいることにどんなに困っているのかを思い切ってHに直接話すしかないと考え、包み隠さず率直に私がどう思っているのかを打ち明けた。するとHは、意外にも素直に言動を憤むと約束してくれた。その後、生徒らしくない態度はしばらく修まったが、時折諸連絡をしている最中に私を茶化して口を挟むことがあり、私とHの関係そしてクラス全体とH個人の関係の両方の調整に、最後まで苦慮し続けなければならなかった。

冬休み中の三者面談（母親が出席）では、当時不況ということもあって、具体的な進路は卒業後に決めることにした。まずは卒業するのに最低限の単位と出席日数を確保するよう、Hの両親や他の教師達と共に励まし続け、本人の努力もあって、何とか卒業まで漕ぎ着けることができた。卒業式には、Hは母親と出席し、式終了後、私の所へ挨拶に来てくれて、思い出話や将来の事についてしばらく話をした。その時のHの表情は変化に乏しく、ぶっきらぼうの口振りは依然のままで、私の話す言葉は、Hの心に入っていらず、全てHを通り抜けていくようであり、一方Hにとっては、私の言葉は、空間に浮遊する物理的な音にしか聞こえていないような気がした。私とHの間には、最後の最後まで大きな「隔たり」があったということが痛切に感じられた。

3 教師を取り巻く「枠」とその歴史性

クラス担任として初めて卒業生を送り出したという感慨はあるものの、Hとの1年間のかかわりが今でも心痛として想起され「私とHを隔てていたものは一体何であったのか」という問いに対峙することを強られる。

学校社会の現場における他の教師や生徒との実際のかかわりを考察してみると、次の3点が指摘できる。まず第1点は、無断欠席や早退、教師に対する暴言等、具体的な問題を引き起こすHに関与する中で、Hに対する理解が、私自身や教師集団の間で定着していた固定的で一元的で制約的な理解に無意識のうちに囚われてしまい、表層的な理解や形式的

なかかわりの域を超え出ることができなかった、ということである。つまり、教師自身の体面を保つための自己防衛的な理解やかかわり方に固着していたのである。問題事象から距離を取って、個別的な一人の人間の個性的な成長発達という人間形成的な観点からHを考え、問題行動を思春期における自我形成の行動と捉える等、問題の投げ掛ける「意味」を探求し、Hをより全体的に理解しようとする姿勢が求められていたのである。そして更に重要な事は、問題事象をみる眼を、問題を問題視する自己に反転させ、Hとのかかわりの中で情性化し自明化した手持ちの教育観を問い直していただくことであったのである。

教師が無自覚のうちに体得してしまっている、極めて日常的で慣習的な生徒理解の仕方やかかわり方、また、非日常的な問題の発生と同時に、教師の教育的視野を狭窄化させ自己保身的な態度に凋落させる、教育に対する一般社会的な考え方は、「通念」⁽¹⁾としての教育観として、学校社会での教師の生活様式と生徒理解の仕方に大きな制約を与えている。この前反省的な通念としての教育観は、生徒を理解するある一定の「枠」として教師が所持しているものと考えられる。この「枠」とは、教師個人の単なる主観ではなく、教師集団が暗黙のうちに相互に了解し合っている「枠」つまり学校社会が持っている「枠」でもあり、広義には教育全般を理解する「型」⁽²⁾と言える。Hとは「気が合わない」とか「肌が合わない」という言葉では十分に表現できない、私とHを「隔てるもの」があり、それは結局、私の生徒理解の限界を露呈させている「枠」であり、最後までこの隔てている「枠」の存在に気づけなかったのである。

第2点は、担任教師が他の教師集団から強い影響を受けるということ、つまり教師「個人」の持つ生徒理解の「枠」から逃れられないのと同時に、教師「集団」の持つ子ども理解の「枠」からも逃れられないということである。Hの担任となった時、Hに対する一定の理解やかかわり方が教師集団の中で既に定着しており、前担任や教師間の理解に対し、独自の解釈を試みようともせずただそのまま受け取ったため、かかわり方に工夫がなされず既成の「枠」の中でしかHとのかかわりを保つことができなかったと考えられる。また、日常的に相談場面を設けて対話を続けていく中で、私に馴々しい態度を取り始めることがあった。もし、Hが他の教師に対しても同じ態度で接した場合、教師からは必ず「生徒らしくない」態度として注意を受けることになり、Hを教師集団の生徒理解の「枠」の中にはめ込まざるを得なくなったと思われる。なぜならば、当時の私は教師としての力量を疑われたくないために、生徒の問題に関して他の教師に助言を求めることはせず、Hが今どのような状況にあるのかを知っているのは担任である私だけであったからである。他

の教師の目に映るHの態度は、暴言を吐く行為を含めてただ単に「生徒らしくない」生意気な態度、教育の場である学校の中での「場違い」の異常な言動であったのである。そのために、教師全体がHに対して「しつけ」の対象という「枠」に束縛されたかかわり方に終始してしまったのである。学校教育が組織体として運営されていくことを考えると、問題を発生させる生徒に対して担任教師だけが特別なかかわり方をすることは困難であり、また、担任教師が問題を開示して他の教師の援助を得ることは実際には逡巡するままに結局なされず、結果的に「お前のクラスはどうなっているのか」と指摘されることになり、どうしても学校が要求する生徒らしい態度の「枠」にはめ込んでいかざるを得ないのが実情である。従って、問題行動に走る生徒にかかわる場合、独力で問題に対処し問題を複雑化・深刻化させてしまう傾向が強い担任教師には、問題の積極的な開示と教師集団の理解と援助を得る協力体制づくりが現場では必要不可欠である。そして私の場合、「通念」としての教育観が持つ「教える教師－素直に学ぶ生徒」関係、つまり教師個人や教師集団の生徒理解の固定的な「枠」で考える「教師－生徒」関係を突き崩すような問題にかかわる際には、早急に問題解決を図る指導性を一旦留保し、教師個人の生徒理解を教師集団の「枠」に馴化させてしまわず、今生徒に求めている生徒「らしさ」とは一体何か、あるいは自身を省みて教師「らしさ」とは一体何か、私たち教師はこの「らしさ」に過剰な実体化をしてしまい、虚像に幻想を抱いているのではないかと「らしさ」を求める情性化した思考の自明性を鋭く問い直すことが必要であったと考えられる。多くの担任教師あるいは学校自体が体質的な傾向として持つ「問題の隠蔽化」の根源は、社会全体が教師と生徒に対し、「らしさ」を異常なまでに要求する所に求められると考えられる。

第3点は、教師や学校だけでなく、Hや他の生徒達も「枠」を持っているということである。Hが持つ学校や教師を理解する「枠」は、Hと私とのかかわりの中で、多様に変化していったと考えられる。前述した通り、所々で私を「聞き手」に見立ててHが「語り手」として話をし始め、相談関係が生まれた。この時、Hは「教師－生徒」関係を「説教する－説教される」関係から「話を語る生徒－聞く教師」関係に「枠」をつくり変えようとしていたと考えられる。しかし、私自身が「説教する教師－説教される生徒」という固定的な「教師－生徒」関係の「枠」に囚われていたために、ある所で「聞き手」とは逆の立場の「話し手」である「説教する教師」に転じてしまい、Hの話が断ち切られてしまったのである。このように、私とHの関係は「説教する教師－説教される生徒」関係と「話を語る生徒－聞く教師」関係の間を往復しながら、結果的には教師の持つ通念的な「説教

する教師－説教される生徒」関係の「枠」の中でのかわり方に終始したと言える。また、クラスの他の生徒達もHを理解する「枠」を持っていたと言える。その「枠」とは、私とHの関係のような「説教する－説教される」という「教師－生徒」関係ではなく、「特別扱いされるH－特別扱いされない他の生徒」という生徒の間での人間関係である。クラス担任としては、問題を抱えるHに対して特別なかわり方をする必要があり、そのため、他の生徒集団からは“何故あいつだけが特別扱いされるのか”という反発が起こった。このように担任教師には、問題を抱える生徒「個人」にかかわることとクラス「集団」を指導することの全体性を保つことに悩まなくてはならないという独自の葛藤の問題が存在するのである。この場合、Hに対しては、担任や他の教師だけでなくクラスの生徒達も「聞き手」としての役割を果たすことが重要であるが、実際には、同級生の問題を一緒に考えていこうという姿勢ではなく、“何故あいつだけが”という嫉妬の対象にされることが多いと考えられる。

以上のように、私の経験の考察を3点にまとめることができる。教師には、教師個人が「枠」を持ち、更に学校の教師集団の「枠」、生徒の「枠」に取り囲まれている状況の中で、生徒との「隔たり」を個々の場面に応じて自在に伸縮させながらかわりを保っていくことが求められる。私の場合、実際には二重三重の「枠」に取り囲まれているということに全く気づかずに、生徒を説教し続けていたのである。学校社会の実際の現場とは、教師が個人としての「枠」に囚われているだけでなく、生徒自身も「枠」に囚われている「場」なのであり、教師は専ら教師の持つ「枠」の中に生徒を入れ込もうとする傾向にあると言える。このような「枠」への囚われの中で、教師と生徒と一緒に学校生活を営んでいるということに「気づき」、「通念」としての生徒理解の「枠」の自明性を問い返すことなしには、生徒との関係性を深化させることはできない。そして、学校に馴染めず教師の「枠」に入りきらない生徒がどうなっていくのか、という問題意識も発展していかないとと思われる。従って、この「枠」への「気づき」を通して教師の「枠」そのものを変えて、“新しい”「枠」をつくり出していく、つまり問題とのかかわりの中で教師の固定的な教育観を動かしていくことが極めて重要であると考ええる。

また、教師個人の教育観は、勤務校とその教師集団、大きくは日本社会全体が持つ「枠」に無意識のうちに多大な影響を受けている。特に、勤務校の「枠」に注目してみると、高校においては様々な校種があり、それぞれの学校が「教師文化」⁽⁹⁾を含む独自の「学校文化」を持っている。この「学校文化」とは、「学校に集う人びとの行動や関係のあ

る独特の《型》それ自身」であり「その《型》へ向けて人びとを形成する日常的な働き」⁽⁴⁾を持ち、その学校の性格を規定すると同時に、教師の生徒理解の「枠」にも大きな影響を与えている。教師は、研修や実際の生徒とのかかわりから自己の教育観を形成するというよりも、勤務校の学校文化や教師文化や教師集団の生徒理解の「枠」に自己の教育観の原型を求め、その原型に馴化させていく過程において、自己の教育観を形成する場合が多いと考えられる。そして、この自己の「枠」の見直しに意識的に努めなければ、経験を積むことに比例して「枠」を一層強化させることになり、教職経験の長さが「枠」の強度を意味することになる。また、自己の固定的な「枠」を変容させようとすることは、学校の持つ「枠」からの越境を試みることであり、閉鎖的な教師集団の凝集力に抵抗を示すことを意味するので、「枠」変容の意志と行為は、その多くが疑問視され異分子扱いされることになる。従って、「枠」の変容には、教師個人の覚悟と勇気が必要であり、異端視の苦境を乗り越えてこそ、個人の「枠」の変容がなされ、その影響が他の教師へ波及することが可能となり、教師集団の「枠」の変容につながると思われる。

この「枠」の変容について、例えば、今日教育問題の焦点の一つとなっている「不登校」を捉える「枠」を考えてみる。「不登校」現象がどのように解釈され意味づけられてきたのかという過程を概観してみると、単に家庭環境の文脈だけではなく、学校や社会そして人間形成という大きな枠組みによる新しい文脈で問題が考えられ、その対応も「心理的な治療」から「教育的な支援」へと変化してきており、問題事象の理解と解釈の「枠」には歴史性があると指摘できる⁽⁵⁾。この意味において、教育問題に対しては、現在の手持ちの「枠」に批判吟味の検討を加えて自明化を防ぎ、常に柔軟で多様な解釈を試みる必要がある。教師が実際に問題とかかわる場面では、非常に柔軟な「枠」を持ちながら問題に対して自由に「枠」を変容させていく必要があるのである。このように、見えなくなっているものを見えるようにするための新しい教育的な工夫を構想したり、問題を解釈するための新しい文脈を発見していくことが、現場の教師には極めて重要なのである。

4 教育の日常における「通念」と「気づき」

(1) 「通念」の二重の意味と「枠」への「気づき」

学校教師には、先に示したように、経験を積み重ねることによって教育の現実を理解する視野が一元的に固定してしまう傾向がある⁽⁶⁾。教師が抱える視野狭窄化の問題は、学校社会の「通念」としての教育観への囚われに原因がある。この「通念」としての教育観と

は、教師の日常的な教育活動を大きく制約する教育理解の「枠」として、学校社会における教師の行動と認識の様式、つまり教師個人や教師集団の教育世界の有り様に多大な影響を与えている見方である。また、「個性の尊重」「心の教育」等、暗黙の価値が付与された教育についての言葉も、教師の認識や価値判断の自明の「枠」となって教育実践を制約し、新たな視点から教育の実践や問題の見直しを拒ませる働きをしているので、これらの教育言説も、学校社会の「通念」としての教育観を形成していると言える⁽⁷⁾。

しかし、教師が「通念」としての教育観を「枠」として持つということは、教師自身が学校社会の中で生きていくために確かな手がかりを得、固有の意味と秩序をもつ学校社会に参加し活動していく基盤を手に入れるということも意味し、「通念」的な教育理解は、歴史的・公共的に形成され継承され保持されてきた教育の意味の世界つまり標準的な解釈の「枠」を教師に与え、教師はこの「枠」によって教師としての教育活動の基盤を得るのである。つまり、ゲーレン (A. Gehlen) が指摘するように、「枠」には「象徴的形態」として「苦労して獲得された長大な経験連鎖を、いわば短絡させることによって負担免除する」⁽⁸⁾ 機能をもち、学校文化や教師文化と共に教師に対しての「負担免除」となっている側面があるのである。ここで重要なのは、「負担免除」の意味での「枠」を身につけることは教育の日常を観る一定の視野の確保を保障することになるが、同時にこの視野には入らない「問題」を認識することはできないという教育の日常の死角を生じさせてしまうことに「気づく」ことである。現場にあっては、批判吟味を受けない自明性を帯びた「枠」が、教育理解を固定させてしまう「臆見」に転落する危険性を常に有することに「気づく」ことが必要なのである。

普段は、「枠」に気づかずに子どもとかかわっているが、この「枠」が如実に露呈してしまうのは、子どもを介して生じる「問題」に出会う時である。つまり、自分の既成の「枠」を超えて、理解することが困難な意味不明の出来事が「問題」なのである。従って、「問題」の発見とは、「枠」が破綻の危機に曝されるということであり、逆に言えば、自己の教育観を捉え直す絶好の機会に遭遇するということである。この意味において、「問題」とは、本質的に「その事象を『問題』とみなすその教育観に抵抗し、その自明的確定性をゆるがし、その偏りを暴露するとともに、『問題』において開示されている『異なる現実』・非日常との対決によって、所与の教育観の脱中心化をせまる」⁽⁹⁾ 特性を持つと言える。従って、「問題」と“かかわる”ということは、常に「枠」変容の契機を内包する教育実践であり、必然的に子ども理解の仕方がより多面的・多層的になることを意味

し、「問題」の重層的な意味解釈に到達しなければ、「問題」とかかわったとは言えないのである。実際の教育現場における「問題」とは、いじめ・不登校といった既に学校社会において類型化を施されコード化された「問題」のことであり、早期に解消を要求される事象のことを指す。このような通念的な「問題」の見方には、「問題」から一旦距離を取り多元的な解釈を試み、自明性に埋没してしまっている“新しい”教育の意味を発掘していくとする姿勢はなく、端的に言えば、ここには「問題」とのかかわりは存在しない。今、学校社会全体に必要なのは、「問題」こそが教師自身による自己の「枠」への「気づき」と「枠」そのものの変容を促す契機となり、教育の“新たな”意味発見の端緒となるのだという認識に基づく、「問題」との意味論的・解釈学的なかわり方なのである。この「問題」とのかかわりから子ども理解の固定的な「枠」をいかに変容させていくかという課題認識と実践は、現代の学校社会に生きる現場の教師にとって極めて重要であると考えられる。

教師にとって「負担免除」の意味で「枠」を身につけることが先ず必要であって、更に「枠」への囚われを認識することが重要であるが、この「枠」への囚われを予見的に発見する認識の働きが、「気づき」と言える。実際の現場での「気づき」は、眼前の子どもに対して、即座に“その”子どもの全体的な状況を勘案し、褒めたり叱ったり、あるいは言葉を掛ける時機を窺うというように、子どもの状況の変化に応じた微妙な判断をする際に発揮されている。子どもとの「隔たり」を状況に応じて自在に伸縮させることができる教師は、この「気づき」を、実践的な技法として経験の中で培っていると言える。

学校社会における教師と子どもの教育的営為は、教師が実際に子どもとかかわる際に「気づき」を通して発動させている、極めて即応的で創造的で微妙な感覚や判断に支えられている。教育の日常を支えている教師の「気づき」は、微妙な教育的な感覚であると共に、冷静に状況を分析し教育的に判断する「理性」の働きをも含む。教師は、教育の現実を理解し判断する際にこの「気づき」を無意識的に発動させて臨機応変に子どもとかかわっていると考えられる。現場で発生する実際の「問題」は、そのほとんどが臨時にしかも緊急の対応を教師に迫るものであり、教師は無意識のうちに微妙な感覚を働かせて、即座に眼前の子どもの個別的な状況と過去・現在・未来の成長の過程を洞察し、半ば理性的に半ば直観的に最も適した指導を判断している。現場の教師が、日常的に子どもとかかわる様々な場面で微妙な判断をする際に働かせている半ば理性的で半ば直観的な感覚に注目し、積極的な意味を与えることは、現代の学校における教師の教育活動を再考する上で、

極めて重大な意義を持つと考えられる。

この「半ば理性的で半ば直観的に判断する際に働く感覚」に非常に近い概念を、「予感する理性」として想定する考え方がある。尾形は、これまで看過されてきた「理性」の中の感情的で心情的な側面を「予感する理性」として取り出し、従来至上の思考能力として固定的な解釈がなされてきた理性を、「説得する理性」と「予感する理性」に分けて考える必要があると主張する⁽¹⁰⁾。彼によると、理性や悟性が人間の思考の最高の原理ではなく、人間を感情や心情を含めた人間の全体性から見る必要があるとする。実際の日常生活の中での理性は万能ではなく、理性でうまくいかない時には「理性を越えて、さらに何かを予感する」働き、つまり「予感する理性」があるとし、理性の中にも感覚の性格があることを認めている。そして、感覚と理性と想像力が渾然と一つとなった子どもの言葉を例示し、「予感する理性」は単なる理屈による推理ではなく身体的で直観的な「子どもの理性」であり、また柔軟性や流動性を持つ繊細な「生まれたばかりの理性」「軟らかい理性」であるとし、「説得する理性」である「大人の理性」に対比させている⁽¹¹⁾。一方、「説得する理性」は、説得する際の理由づけや正当化のための硬直した手段として、単なる既存の組織を維持するための自動調節の働きをする「道具的理性」「社会体制の理性」に凋落してしまい、理性の本来の機能である真に人間相互の合理性につながるとは限らなくなっているとする⁽¹²⁾。この「説得する理性」の歪みを鋭く問い直すことのできる、身体的で直観的で単に理屈による推理ではない柔軟で繊細な理性が「予感する理性」であるとし、現代に生きる私たちは、まさにこの「予感する」という感覚を次第に失ってきたことを指摘している。

現場における教師は、「粹」からはみ出す子どもに対し、「通念」的に「～ねばならない」という「説得する理性」でかかわってしまう傾向にある。このことに気づかずにいると、子どもとの関係は大きな「隔たり」のある関係のままで、子ども理解の新しい発見は得られない。子どもの側では、教師によって説得され管理される対象という気持ちを抱き、実際に子どもの多くが学校を「刑務所」や「監獄」というイメージで見ているのである。教師は日常的には「予感する理性」を作動させて子どもとの関係を適切に保っているが、「問題」の発生という非日常の場面においては「説得する理性」が教師の判断を支配し、「問題」の異質性や子どもの他者性を見出そうとする感覚を麻痺させてしまうのである。教師の教育的に正常な感性を腐食させてしまうのが、絶対に「こうあるべきだ」「ねばならない」という硬直した考え方であり、この「説得する理性」は、教育の現場で「見えな

い制度」⁽¹³⁾として自明化し、教師の教育観を強固に支配しているのである。

教育の日常を強く規定している固定観念を揺さ振り、自明性を疑わせ惰性化した考え方をずらしていくために「予感する理性」という概念は重要である。現場の教師は、具体的な教育的判断の中で、瞬間的に「予感する理性」が働くが、支配的な「説得する理性」の思考に戻ってしまうという経験を日常的にしている。現在の学校においては、「説得する理性」が過剰に支配的になることによって「予感する理性」が衰退し、教師を取りまく「枠」に「気づく」ことを一層困難にさせており、「説得する理性」による教育がこれまで日本が営んできた教育の大きな文脈であったと言える。

(2) 「気づき」による「通念」の解体

教師が自己の日常的な経験を鋭く問い直し、教育現象の中の多様な意味連関を見出していくためには、従来の現実認識の自明性に「気づく」ような何らかの仕掛けつまり観念装置が必要である。中村は、認識の惰性化を打ち破るために、自明でないもの当たり前でないものを覆い隠して自明性の地平を形成している「常識」に考察を加えて「共通感覚」論を導いている。この概念は「気づき」や「予感する理性」の概念に近似しており「通念」の解体へ向けて重要な意味を持つ。彼によれば、「常識」(common sense)には、社会的な常識つまり社会の中で人々が共通(common)に持つ正当な判断力(sense)という意味があり、現在では主にこの意味で理解されているが、元来「常識」(common sense)とは、「諸感覚(sense)に相渉って共通(common)で、しかもそれらを総合する感覚、私たち人間のいわゆる五感(視覚、聴覚、嗅覚、味覚、触覚)に相渉りつつ、それらを統合して働く総合的で全体的な感得力(sense)」つまり感性和理性を結びつける「共通感覚」のことであるとする⁽¹⁴⁾。そして、「共通感覚」によって「通念としての常識」を問い直すことにより、常識が覆い隠している知の重層性の発見が可能であることを強調する⁽¹⁵⁾。更に「共通感覚」が、感覚と理性の交換点であり、想像力の座であったことを指摘し、共通感覚の働きは「身体を基礎として身体的なもの、感覚的なもの、イメージ的なものを含みつつ、それをことば=理のうちに統合すること」であり、また「サブ言語としての身体言語からいわゆる言語への通路を開くこと」でもあるとする⁽¹⁶⁾。そして、我々の感性は「共通感覚をとおして活性化され、整えられ、秩序立てられねばならず、また理性は共通感覚にしっかり根をおろす」ことが必要であると主張している⁽¹⁷⁾。

この「共通感覚」の概念は、身体性やイメージ性を含んだ新しい知の様式であり、制度化された感性や硬直した理性を超越するという点においては、発見的認識の働きを持つ

「気づき」の概念に含み入れて考えることができる。「説得する理性」が専制的な現場における教師が持つ「常識」とは、「通念」としての教育観であり、この「通念」が標準的な教育理解の基盤を形成すると共に自明性を強化し、教育の意味の皮相化と教育を語る言葉の貧困化を招来しているのである。従って、教師が「常識」的な知として普段看過してしまっている実際の日常的な経験を、「共通感覚」や「予感する理性」の概念を包摂する「気づき」によって捉え直すならば、「通念」の自明性に埋もれていた教育の“新しい”意味と言葉を産出する豊かな鉱脈を発見することができ、情性化した教育の「常識」や「通念」に揺さぶりを掛けることが可能となると考える。

これまで、現場での教師が実際の子どもとの日常的なかかわりにおいて無意識的に発動させている「気づき」は、瞬時に微妙な判断を下すという極めて理性的で感覚的な認識判断能力であることを述べてきた。そして「気づき」には、理性の中で内動している予覚的で直観的な「予感する理性」の働きや、感覚を統合し理性と連動する総合的で全体的な感得力である「共通感覚」の働きがあることを見てきた。しかし、「通念」に囚われてしまっている現在の学校社会では、教師が現場において「予感する理性」や「共通感覚」が示す働きを実際に発動させることを強く拒ませており、子どもとの「隔たり」や教師自身が囚われている「枠」の存在に「気づく」ことは、非常に難しくなっているのである。

5 かかわりの技法としての「気づき」

(1) 教育実践と「タクト」

現場での教育実践において、教師が実際に直面する課題とは“どうすれば場面に応じたかかわりができるか”という実践的なかかわり方の問題である。子どもとかかわる具体的な場面が必要とされるかかわりの技法は、教育学の系譜をたどってみるとヘルバルト (J. F. Herbart) の「タクト (Tact)」概念に位置づけられる。ヘルバルトは、従来教育学の中での根本問題となっていた理論と実践の媒介の課題に対して「タクト」概念を提示した。彼は教育実践を論ずる中で、「日常の多忙や、非常に多面的に印象づける個々の経験が、人間の視野をはなはだ強力にせばめていく教育の実践界ほど、普遍的理念による哲学的思慮が必要なところはない」⁽¹⁸⁾として、教育実践がただ単なる経験則に基づく「かん」や「こつ」に依存することの危険性と教育実践の理論的考察の必要性を強調している。これは、「通念」としての教育観に囚われてしまうために、経験の累積と比例して視野が狭窄化してしまうという教師が抱える因習的な体質のことであり、この問題の克服がいかに困

難であり歴史的に大きな課題であるかが分かる。先ず彼は、理論と実践の連関を考える上で、「科学としての教育学」(Pädagogik als Wissenschaft)と「教育の技術」(Kunst der Erziehung)とを明確に区別し⁽¹⁹⁾、理論と実践を仲介させる働きが正当な理論から形成される「すばやい判断と決定」⁽²⁰⁾つまり「タクト」であることを示す。そして「タクト」が「理論の本当に従順なしもべ」として「実践の直接の統治者」⁽²¹⁾となることを主張した。また「タクト」は、「実践のなかで経験するものがわれわれの感情へと働きかけることによって作り上げられる」⁽²²⁾のであり、個別的で特殊な問題を想定しての無限の処方箋ではないことに注意が必要である。つまり、個々の問題に対しては「独創の力」⁽²³⁾をもって応じるのである。そして、優れた教師になるかどうかは、教師において「タクトがどのように形成されるか、つまり、学問がその普遍性をもって表明する法則に忠実に形成されるか、それとも、不忠実に形成されるかどうか」⁽²⁴⁾に依存するとしている。現場の教師にとっては、この「タクト」をどのようにして身に付けていけばよいのか、また実践の場面で具体的にどのようにして発動させればよいのかが重要な課題となってくるが、ヘルバルトは「タクト」概念を打ち出したものの、その後の教育研究においては「タクト」を発展させた考究はなされていない⁽²⁵⁾。

ヘルバルト以後の「タクト」に関する研究史を概観してみると、その思想上の意義についての理論を重視する研究が主であった。しかし、近年「タクト」の具体的な内的特性や発動の様態を対象とした研究が進展をみせている。例えば、18世紀後半の近代科学的世界観の台頭を背景にして、ドイツ教育学に生じた近代化・体系化指向のうねりの中にヘルバルトの教育思想を位置づけ、その陶冶思想が判断力養成の思想であることを「タクト」に注目することによって明らかにした研究が、鈴木によってなされている。鈴木によれば、当時術語として思想上意義を持つようになってきていた「タクト」には、共通理解として「構想力と同様、感性的認識を総合する器官ないし能力であり、また、反省的判断力」⁽²⁶⁾また「人間存在と直に触れ合う感覚ともいべきものとして、リズムや尺度、美的感受性、行為の判断力」⁽²⁷⁾の意味があり、西洋の思想伝統の中に息づく「タクト」を、ヘルバルトは自分の陶冶思想の中に位置づけようとしていたとする。そして現象としての「タクト」の働きは、「教授行為の中で教授の進行状況に合わせて機能」し「一瞬にして、ものの本質をつかむ、いわば直観のような働き」をする「時間系列における直観」⁽²⁸⁾だとする。このように「タクト」は、「教授活動の真只中であって、次に起こり得べき現象をあらかじめ予期することをもその特質として具えている」⁽²⁹⁾としている。ここからは、教師が授業

の中で無意識に発動させている「タクト」には、予覚的な認識と知的な判断が作動しており、先に考察した「共通感覚」的で「予感する理性」的な働きを包摂する「気づき」と極めて類似した働きを持つと言える。但し、ヘルバルトの「タクト」は、ある事柄を教える授業の場面に限定して考えられているが、「気づき」は学校生活全般を「場」とする人間関係やコミュニケーションの深化に重点を置くので、「タクト」は「気づき」を授業の場で展開していく一例と捉えられる。

また、解釈学的現象学の立場からファン・マーネン (M. v. Manen) は、「タクト」概念を大きく捉え、その内実に深く迫ろうとしている。彼は、子どもの経験を「生きた経験」⁽³⁰⁾として教育学的に意味づけをし、大人(親や教師)が子どもと共に生きることを意味連関を考察する中で、「タクト」について次のように述べている。教育(学)上の思慮深さと「タクト」の特徴は、「子ども達との日常生活の中で常に予測できない状況に従って発動する」⁽³¹⁾点にあるとし、この現実の実際の「生きた経験」を離れては、どんなに科学的な観察をし教育学の概念を定義化しようとしても、「(「タクト」を含む)「教育学の概念は言葉で表現することは不可能」⁽³²⁾であるとする。そして「タクト」は、「繊細な感覚の能力」⁽³³⁾によって、「即興的な才」⁽³⁴⁾として実際に発動し「単なる出来事を意味あるものにする」⁽³⁵⁾のであり、教育実践上極めて重要な働きをするとしている。つまり「タクト」は、「教師としての力量の本質的な要素」であり、「日常生活の中でこそ、(教育学の)知識はその生命を保つ」ことが強調されており⁽³⁶⁾、教師が臨機応変に振る舞えるように「独特な“感覚”として修練して身に付ける必要がある」⁽³⁷⁾としている。この指摘には、「実際の具体的な子どもとのかかわり(「生きた経験」)」の中での「タクト」理解とその養成の重要性⁽³⁸⁾が強調されており、また、日常的な教育実践の中での実際の経験の省察を認識の出発点とする教育(学)概念形成の新たな有り様が提示されており、ここに教育の新しい意味や教育を語る新しい言葉を見出していく可能性があると言える。そして「タクト」の特性が、「感情を基礎としながらも洞察力を根本とする実践的で標準的な思考力」⁽³⁹⁾と再規定されているように、「タクト」の中には子どもを心情的に想う「感性」の要素と洞察を根幹にして思慮し判断する「理性」の要素とが共に含まれていることが指摘されている。このように、ファン・マーネンの「タクト」概念には、「気づき」が内包する感性と理性を相互に循環させて思考する「予感する理性」や「共通感覚」の働きと同じ要素が作動していると確認することができ、「タクト」と「気づき」は極めて近い概念であると言える。

(2) 「気づき」の展開

実際の教育実践における重要な課題とは、これまで考察してきたように、具体的な問題に対処する中で、即応的に「かかわりの工夫」として「気づき」を発動させることである。この「気づき」によって教師は、新たな場面に即して新しい情報を得ながら、子どもとの関係を保っているのである。問題に対応して臨機応変にかかわる際には、「気づき」によって状況の変化を見極め、その場面に即した全体的な情報つまり「臨機の知」を得ながら予測し慎重に判断することが重要であるが、清水は、この「臨機の知」を、生命論の次元で「リアルタイムの創出知」⁽⁴⁰⁾として捉えている。彼によると、生命とは瞬間瞬間の創造の連続であり、複雑な環境の中で生きていくために未知の新しい出来事に遭遇しても、その場その場で適切に判断し決断をしなくてはならないとする。このリアルタイムの判断を行う知すなわち「リアルタイムの創出知」なくしては、無限定な環境状態の中で生命を維持していくことは困難であるとする。そして、様々な生物に共通する特徴つまり生命的要素として、それぞれの主体性を保持した上で「相互に協力して互いに整合的な表現をとることができる関係（コヒーレント〈coherent〉な関係）」⁽⁴¹⁾を自律的に生成しながら、また同時に全体としても一つの表現を表出することが挙げられるとし、このような生命現象にみられる特徴を、観客を含む「即興劇」⁽⁴²⁾に見立てて次のように説明している。即興劇とは、役者が無限定なその日の観客の状態に整合的なドラマを演じることであり、「即興劇」における役者は、常に「過去から現在までの場の変化を読んで、その変化を延長する形で、未来の場を内部劇場でシミュレート（模擬計算）して予測」⁽⁴³⁾することによってリアルタイムの知を生み出し、いわば「予感を持って行動する」⁽⁴⁴⁾ことによって演技が可能になるとする。そして、話の筋であるストーリーには、役者と観客を含めた「『劇場』（場所）全体が関与」⁽⁴⁵⁾し、「場の生成を担当する場所中心的自己と個別的な表現を担当する自己中心的自己の状態が共に整合的になるように、誘導合致をしていく」ことによってストーリーが生まれ、役者達が相互に「間の合った演技」つまり「コヒーレントな自己表現」をすることによって「即興劇」が成立するとしている⁽⁴⁶⁾。

この「即興劇」を一つのモデルとして学校教育の現場を考えてみると、教師（役者）は、子ども（観客）との関係性が刻々と変化する「場」全体の状況（劇場）に注意を払い、子どもの言葉、身振り、表情等から「気づき」によって新しい情報を得て、瞬間瞬間に将来的な子どもとの関係の方向性（ストーリー）を予測しつつ、実際のかかわりを進展させていると言える。まさに現場では「リアルタイムの知」を創出しながら「即興劇」が展開し

ており、「気づき」には生命論の次元で考察される興味深い現象と同じ現象が見出されるのである⁽⁴⁷⁾。

実際の教育現場における「気づき」の意義は、これまで考察してきたように、子どもとの隔たりを状況に応じて適切に調節していく実践的能力に収斂されると考える。なぜならば、教師は子どもに対して、「従順を要求する」と共に「自由な主体性を身につける」ことを願い、「子ども理解のために隔たりを詰めようとする」と共に「自立心を育成するために一定の隔たりを保持する」必要があり、そして「問題を抱える子ども個人に対しては特別なかわりが必要である」と共に「他の子ども集団に対して同じかわりは出来ない」という、二律背反的な葛藤を教師は日常的に経験し、その両立が重要な実践的課題であると実感するからである。しかし、現場においては、前述のように、教師が「通念」としての教育観に囚われてしまうことによって「共通感覚」や「予感する理性」が失われ、「気づき」が実際のかかわりの重要な場面で発揮されず、また発動されたとしても、子どもの操作性が強い技術（テクニック）の次元で止まって、自己の教育観の省察までには至らないかわり方が多いというのが実情なのである。

✧文献・註

- (1) 「通念」つまり蓋然的なものはただ不確かなものでないばかりか、特に発見に結び付くときは、「通念」の蓋然性は積極的な意味と価値を持つと言える。この蓋然性の領域を、真理によっては代えられない固有の領域と考え日常言語の中に蓄積され貯蔵されている「通念」や「常識」を深く考察していく重要性がヴィーコ (G. Vico) によって強調されている。上村忠男『ヴィーコの懐疑』みすず書房 1988年 pp.131-171.
- (2) 源了圓『型』創文社 1989年 pp.3-37、280-291. 同著者『文化と人間形成』第一法規 1982年 pp.1-85.
- (3) 佐藤学「教師文化の構造——教育実践研究の立場から——」稲垣忠彦、久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会 1994年 pp.21-41. また、佐藤が提唱する「反省的实践家」の教師像については、以下の文献に詳述されている。佐藤学「反省的实践家としての教師」佐伯胖他編『学校の再生をめざして(2) 教室の改革』東京大学出版会 1992年 pp.106-161. 同著者『教師というアポリア——反省的实践へ——』世織書房 pp.181-227. 秋田喜代美「教師教育における『省察』概念の展開——反省的实践家を育てる教師教育をめぐる——」森田尚人他編『教育学年報5 教育と市場』世織書房 1996年 pp.451-467.

- (4) 久富善之「学校文化の構造と特質」堀尾輝久、久富善之他編『講座学校6 学校文化という磁場』柏書房 1996年 p.10.
- (5) 鐘幹八郎他「登校拒否に関する社会的態度の時代的変遷——登校拒否の予後研究(1)——」『広島大学教育学部紀要』第1部(心理学)第41号 1992年 pp.176-177. 清原浩「不登校・登校拒否に関する研究の系譜——概念規定をめぐる歴史的展開を中心に——」『障害者問題研究』第69号 1992年 pp.4-10.
- (6) 近藤邦夫『教師と子どもの関係づくり』東京大学出版会 1994年 p.150.
- (7) 今津孝次郎「『教育言説』とは」今津孝次郎、樋田大二郎編著『教育言説をどう読むか——教育を語ることばのしくみとはたらき——』新曜社 1997年 pp.1-17.
- (8) Gehlen, A., *Anthropologische Forschung*, 1961. (亀井裕、滝浦静雄訳『人間学の探求』紀伊國屋書店 1970年 p.120.)
- (9) 皇紀夫「臨床教育学の展開——臨床教育学の方法論的課題——」『京都大学教育学部紀要』第40号 1994年 p.114.
- (10) 尾形良助『予感する理性』以文社 1989年 p.24.
- (11) 同上 p.77.
- (12) 同上 p.123.
- (13) 中村雄二郎『共通感覚論』岩波書店 1979年 pp.197-198. 同著者『哲学の現在』岩波書店 1977年 pp.164-179.
- (14) 中村雄二郎『共通感覚論』岩波書店 1979年 p.7.
- (15) 同上 p.29.
- (16) 同上 p.199.
- (17) 同上 pp.199-200.
- (18) J. F. Herbart, *Ausgewählte Schriften Zur Pädagogik*, 1964. (高久清吉訳『世界の美的表現』明治図書 1972年 p.98.)
- (19) J. F. Herbart, a.a.O. (同上 p.95.)
- (20) J. F. Herbart, a.a.O. (同上 p.98.)
- (21) J. F. Herbart, a.a.O. (同上 p.99.)
- (22) J. F. Herbart, a.a.O. (同上 p.99.)
- (23) J. F. Herbart, a.a.O. (同上 p.101.)
- (24) J. F. Herbart, a.a.O. (同上 p.99.)
- (25) ヘルバルトの「タクト」概念は、後期において消滅していくことになる。その原因について、鈴木は、当時の近代科学観の台頭という状況に影響されて、ヘルバルトの陶冶思想が「心理学化」し、心理学によって人間の成長可能性や認識能力の陶冶可能性を科学的に基礎づけることに重点が置かれ、「タクト」概念が解体してしまったからであると論及している。鈴木晶子『判

断力養成論研究序説——ヘルバルトの教育的タクトを軸に——』風間書房 1990年 p.108.

(26) 鈴木晶子『判断力養成論研究序説——ヘルバルトの教育的タクトを軸に——』風間書房 1990年 p.79.

(27) 同上 p.81.

(28) 同上 p.104.

(29) 同上 p.104.

(30) Max van Manen, Phenomenological Pedagogy, *CURRICULUM INQUIRY* 12:3, 1982, p.290. (The truth of the statement has to be sought in *the lived experience* of situations where pedagogy is present in the lives of adults with children.)

(31) Max van Manen, *Researching Lived Experience*, New York: State University of New York Press, 1990, p.143.

(32) *ibid.*, p.143.

(33) *ibid.*, p.169.

(34) *ibid.*, p.169.

(35) *ibid.*, p.169.

(36) *ibid.*, p.156.

(37) Max van Manen, *The Tact of Teaching*, New York: State University of New York Press, 1991, p.133.

(38) 「タクト」養成に関しては、次を参照。徳永正直「タクトの学習可能性について」和田修二編『教育的日常の再構築』玉川大学出版部 1996年 pp.72-85.

(39) Max van Manen, *op.cit.*, p.146.

(40) 清水博『生命知としての場の論理』中央公論社 1996年 pp.20-21.

(41) 同上 p.33.

(42) 同上 pp.93-96.

(43) 同上 pp.104-105.

(44) 同上 p.105.

(45) 同上 p.52.

(46) 同上 p.48.

(47) また清水は、人間システム（関係の集団）に関して西田幾多郎に依拠しつつ「場所」の持つ意義を強調しているが、「場所」について次のように述べている。「人間をその内部に包摂するインタラクティブ（関係的）な世界のことである。人間は場所の一員として場所に包摂されながら、場所を観ている。このために、人間は場所を常に内側から観ていることになる。（中略）認識の対象である場所の内部に自分自身を含んで観なければならない。そこで、自他非分離の状態での認識と、それを表現する論理（記述法）とが必要になる。ここで避けることができない問題

として浮かび上がっているのが、自己が自己自身を基準としてなにかを観る性質——自己言及性である」（「情報を捉えなおす」*Holonics*, vol. 5, No. 1, 1995, p. 4）。彼によれば、場所中心的な自己という観点から意味づけられた「場所」が「場」であるが、このような「場」は拘束条件として作用するのであって、行為者は時々刻々に変化する「場」に応じて「即興劇」を演じていると考えられている。この考察は、学校や教室という「場」の持つ意味や、「場」内の「教師—子ども」関係・「教師—教師」関係・「子ども—子ども」関係等を考える上で示唆に富み、大変興味深い。

（すずきたくじ 福島県立田村高等学校）